

## LINGUE PER IL FUTURO: Percorsi glottodidattici per trasformare se stessi e il mondo

A cura di Nicoletta Cherubini, *Ricercatrice indipendente*

Sono trascorsi tre decenni da quando chi scrive ha portato all'attenzione dei docenti di lingue un percorso innovativo di *Content-Teaching* fondato su conoscenze, competenze e abilità afferenti a un contenuto non-linguistico di matrice socio-emotiva, trasmissibile attraverso l'insegnamento/apprendimento delle L1, LS, L2 (Cherubini 2016). Ha inoltre trascorso un periodo di ricerca presso il Cluny Hill College della Findhorn Foundation, studiando discipline olistiche nell'ottica del contatto profondo fra il Sé, l'Altro e la Natura e assimilando nel contempo un lavoro esperienziale sulla «*group discovery*» e sul «*team building*», che avrebbe esercitato un impatto indelebile sul proprio stile di insegnamento. Un ulteriore soggiorno a Findhorn nel 1994, per seguire una formazione rivolta a facilitatori del progetto «The Art of Living in Peace»<sup>1</sup> ha ulteriormente definito e consolidato le basi del nostro personale paradigma di ricerca: un percorso che ha declinato le nostre convinzioni sul mondo in cui viviamo e in cui vorremmo vivere.

In questo numero della Rubrica i docenti di lingue, e non solo, potranno aprirsi a una riflessione di tipo assiologico. L'assiologia (gr. *áksios* «degno» e -logia) si riferisce alle componenti etiche da tenere in considerazione quando si delinea un progetto di ricerca; contempla cioè l'approccio filosofico da tenere per prendere decisioni riferite alle questioni del «valore» (Finis 1980, cit. in Kivunja, Bawa Kuyini 2017). Questo si traduce in fattori quali: definire le problematiche etiche coinvolte nell'elaborazione di un progetto di ricerca; riflettere sul valore da attribuire ai vari aspetti della ricerca, ossia ai suoi partecipanti, alla materia trattata (nel caso del *Content-Teaching* socio-emotivo, diremmo la consapevolezza linguistica e la pragmatica applicata alle emozioni e alla socialità); e infine, nel vagliare l'utilità dei valori umani e sociali che si vogliono trasmettere. Avventurandosi in questi territori, sorgono inevitabilmente questioni di attribuzione: i docenti di lingue vogliono/possono farsi apprendenti, e poi trasmettenti, della competenza socio-emotiva? Alcune risposte sulla commistione fra competenze pragmatiche e pedagogiche dei docenti di lingue sono già state delineate (Widdowson 1994; Cherubini 2016), altre attendono di manifestarsi in base alle tendenze future del settore linguistico.

Il contributo che segue è opera di Malusà, studiosa eclettica, sia per formazione che per *forma mentis*. Il suo approccio è rivolto alla formazione dei docenti di tutte le discipline. È basato sui principi della filosofia dei Giochi di Findhorn e ha il pregio di illustrare che il lavoro su se stessi può non essere gravoso quanto si pensa, che gli strumenti di autoscoperta e autoco-noscenza, seppure profondi, possono essere divertenti, e che gli esiti possono essere inattesi e gratificanti. Questo lavoro può essere visto anche come *paideia* e opera di contrasto alla frammentazione delle discipline, a fronte dello iato che oggi caratterizza i legami disattesi fra il «Sé» e l'«Altro». In ogni caso, celebra l'atto di «cambiare se stessi per cambiare il mondo».

### Riferimenti bibliografici

Cherubini, N. 2016. *Il CLIL come incentivo all'apprendimento socio-emotivo*. In E. Jafrancesco (a cura di) 2016. *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma. Aracne Editrice: 109-146.

<sup>1</sup> Un *training* affiliato a UNESCO, sponsorizzato dalla Findhorn Foundation e condotto da P. Weil, suo estensore e docente presso la Holistic University of Brasilia. Cfr. Weil 1994.

- Finnis, J. 1980. *Natural Law and Natural Rights*. Oxford. Clarendon Press.
- Kivunja, C., Bawa Kuyini, A. 2017. *Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts*, «International Journal of Higher Education», 6, 5: 26-41.
- Sebbage, T., Sebbage, S. (eds.). *Proceedings of the Fourth International NELLE Conference on Teaching and Learning English in a Multi-Cultural Europe: Teacher Development and Action Research*. Hamburg. T+S Team.
- Weil, P. 1994. *The Art of Living in Peace. Towards a New Peace Consciousness*. Findhorn. Findhorn Press.
- Widdowson, H. G. 1994. *Pragmatics and the pedagogic competence of language teachers*. In Sebbage, Sebbage (eds.) 1994: 1.10-1.13.

## «GIOCANDO SI IMPARA»: I GIOCHI DI FINDHORN COME STRUMENTO PER FACILITARE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE NEGLI INSEGNANTI

Giovanna Malusà, *Libera Università di Bolzano*

### 1. Uno sfondo teorico di riferimento

Oltre al progetto «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo) (2005) che classifica le competenze chiave in *conoscenze-abilità-attitudini*, il più recente quadro concettuale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2015), denominato «Learning Compass 2030», include una nuova area, quella dei valori, con intuizioni indispensabili non solo per affrontare i cambiamenti, ma anche per promuovere contesti di benessere e plasmare in modo attivo il futuro.

Tra le dimensioni riportate nel documento OCSE, occupano un posto prioritario le competenze socio-emotive, indispensabili per essere aperti a nuove esperienze in modo consapevole, impegnarsi con gli altri, collaborare, sviluppare un buon livello di autoefficacia, gestire i propri stati emotivi anche nell'incertezza (Kankaraš, Suarez-Alvarez 2019) e, non da ultimo, fronteggiare situazioni di fragilità, in aumento con la recente crisi pandemica (Mortari 2021).

Di fatto, da tempo la ricerca educativa mostra l'importanza di promuovere fin dalla scuola dell'infanzia un percorso di *Social-Emotional Learning* che, tuttavia, presenta alcuni nodi critici, tra cui la necessità di un'adeguata formazione dei docenti, in quanto un lavoro sulle competenze socio-emotive dei bambini coinvolge intensamente anche le competenze socio-emotive degli insegnanti (Bombieri 2021). La dimensione soggettiva dell'educazione socio-emotiva richiederebbe, infatti, un ripensamento della formazione insegnanti, che dovrebbe prevedere anche un «lavoro sulla consapevolezza di sé e dei propri strumenti emotivi» (Bombieri 2021: 160), la cui mancanza si ripercuote spesso nell'incapacità dei docenti di gestire problematiche comportamentali in classi definite «difficili», con conseguenti fenomeni di *burnout*.

Prendersi cura, sviluppare capacità empatiche, darsi il tempo di riconoscere l'altro e di riconoscersi sono solo alcune delle competenze richieste per instaurare relazioni autentiche oltre le differenze individuali ed evitare incomprensioni comunicative. Ma come fare? Quali percorsi formativi potrebbero essere efficaci per favorire una maggiore consapevolezza emotiva e una crescita professionale negli insegnanti (in formazione e in servizio)?

Oltre una mera trasmissione di tecniche e di contenuti preconfezionati, studi precedenti (Ma-

lusà 2020; Cusmai, Cresci 2021) suggeriscono l'efficacia del gioco cooperativo come strumento per facilitare negli insegnanti lo sviluppo di competenze socio-emotive, nell'ambito di una formazione esperienziale (Kolb 1984) che comprenda uno spazio per la rielaborazione dell'esperienza con sé e con gli altri, come suggerito dall'«*Experiential Learning Model*» della Findhorn Foundation<sup>2</sup>.

Nella prima parte di questo contributo ci si soffermerà, pertanto, sul valore formativo del gioco, in particolare cooperativo, secondo le linee guida di Platts (1996/2022), uno dei primi membri della Fondazione; nella seconda parte sarà presentato uno studio di caso contestualizzato nella Libera Università di Bolzano, con l'intento di condividere i vissuti emotivi riportati dai formandi, futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, dopo una o più sessioni di giochi e le possibili ripercussioni sul piano dello sviluppo personale e professionale.

## 2. Il gioco (cooperativo) come strumento formativo

«Esserci-nel-mondo-con-gli altri» (Iori 2002: 14) oltre un semplice «stare-accanto» richiama una dimensione anche corporea della cura educativa, in una relazione di reciproco ascolto. Ma l'aver cura rimanda «non tanto alle cose che si fanno, ma ai modi in cui si fanno» (Manini 2007: 19), che richiedono «un corpo abituato ad esserci, formato attraverso pratiche riflessive che non separano il fare dal pensare, il sentire dall'agire» (Zagatti 2009: 54), includendo quella dimensione metaforica del gioco che permette la costruzione di una intersoggettività di senso.

Il gioco rappresenta, infatti, uno dei campi di esperienza fondamentali nella formazione (Bertolini 1982). La ricerca scientifica in campo psicopedagogico ha ampiamente dimostrato la sua efficacia dal punto di vista didattico e dei processi di apprendimento, in quanto il gioco sviluppa l'intelligenza emozionale e l'autostima, favorisce la cooperazione, il *problem solving*, la creatività e lo sviluppo cognitivo, diventando quell'*esperienza oltre il conformismo*, che permette di sperimentare il rischio, l'errore e l'avventura (Farné 2016).

Attraverso questi elementi, il gioco consente di conoscere meglio se stessi e l'altro, in un'atmosfera di gioiosa scoperta, spesso assente nella scuola, che dal XVII secolo è caratterizzata da un impianto prevalentemente trasmissivo e continua a lasciare il corpo fuori dalle aule scolastiche, riconoscendolo solo nelle esigue ore di educazione fisica o per intervenire su atteggiamenti di ribellione di studenti con comportamenti oppositivo-provocatorii.

Lasciando spazio al gioco (cooperativo), sarebbe possibile facilitare a ogni età quella competenza emozionale (Goleman 1996) necessaria per costruire relazioni inclusive e creare *team* di lavoro affiatati, in un clima di fiducia reciproca. E allora, perché non prevedere in contesti formativi anche il gioco (cooperativo)?

### 2.1. Experiential Learning Model della Findhorn Foundation

Da cinquant'anni a Findhorn, sede di una Fondazione educativa olistica nel nord della Scozia, è possibile sperimentare modelli di apprendimento esperienziale finalizzati alla facilitazione di un «integrato ed equilibrato sviluppo di mente, corpo e spirito»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Per ulteriori informazioni in italiano sulla Fondazione Findhorn, cfr. il sito di Popani, persona di riferimento della Fondazione in Italia dal 1986 (<https://www.isabellapopani.it/>).

<sup>3</sup> Per approfondimenti, cfr. il sito di Findhorn Foundation (<https://www.findhorn.org/>).

In particolare Platts (1996/2022) ha raccolto in un manuale operativo una serie di proposte orientate alla graduale facilitazione di un clima di fiducia, rispetto reciproco e coesione all'interno di un gruppo, affinché ogni diversità possa diventare una risorsa per tutti. In sintonia con i principi della psicosintesi (Assagioli 1988), le sue proposte prevedono giochi cooperativi (*win-win* ossia «senza perdenti»), che favoriscono un coinvolgimento gioioso nel rispetto dell'altro; stimolano la graduale conoscenza di sé, la relazione e la capacità di lavorare in *team*; e, non da ultimo, considerano in modo olistico ciascuna persona, «facilitando» un *percorso educativo* – e non terapeutico – comprendente diverse dimensioni: da quella cognitiva a quella emotiva, mentale e spirituale. Uno spazio di tempo essenziale, infatti, è riservato durante il percorso alla riflessione e alla condivisione dei vissuti sperimentati, momenti utili a interiorizzare i contenuti emotivi e ad accedere a dimensioni anche spirituali del proprio percorso di crescita personale.

Si segnala che la postura del conduttore è orientata alla «facilitazione» dei processi, senza scivolare nella manipolazione. Ciò si realizza sintonizzandosi con l'energia del gruppo, focalizzandosi sui suoi bisogni e selezionando con gradualità i giochi più adatti (partendo da giochi di conoscenza, azione e creatività e arrivando solo in un secondo momento ai giochi di fiducia, di stretto contatto fisico e sintonizzazione), con l'opportuna flessibilità e la necessaria creatività che ogni situazione formativa richiede.

### 3. Una ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti<sup>4</sup>

Ma quali sono i vissuti emotivi percepiti dai docenti in formazione dopo una o più sessioni di giochi? Quali le ripercussioni sul piano dello sviluppo personale e professionale?

Queste sono le domande di ricerca di un breve percorso esperienziale che ha coinvolto 129 studenti (F = 83,8%; età media = 22,71; deviazione standard = 4,71), iscritti al secondo anno di Scienze della formazione primaria della sezione italiana e ladina della Libera Università di Bolzano nei seguenti anni accademici: 2021-2022 e 2022-2023.

#### 3.1. Percorso formativo

Gli studenti hanno partecipato a un *training* di 4-11 ore sui giochi cooperativi durante il tirocinio indiretto<sup>5</sup> del secondo anno di corso.

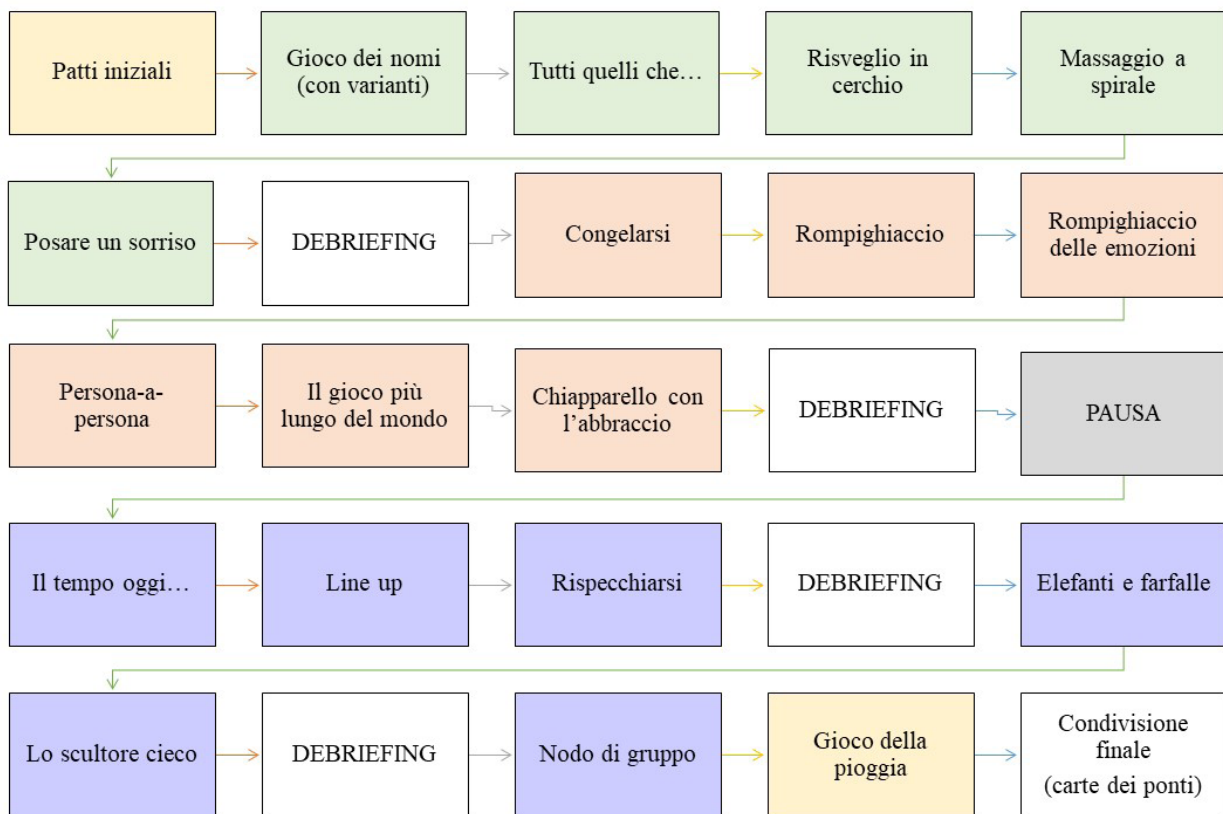
Seguendo l'*Experiential Learning Model* della Findhorn Foundation, in ciascuno dei sette *workshop* (aventi un minimo di 13 e un massimo di 27 partecipanti) si sono proposti giochi di conoscenza, esplorazione e fiducia intervallati da momenti di *debriefing* attraverso la tecnica del *circle time*, il confronto in coppia/piccolo gruppo, e un questionario finale individuale con alcune domande aperte sui vissuti esperiti (cfr. *infra*, Fig. 1).

Il percorso è stato documentato con foto e video ed è diventato occasione di riflessione metacognitiva *in itinere* con gli studenti.

---

<sup>4</sup> Per i risultati preliminari di questo studio cfr. Malusà 2023, a cui si ispira il presente contributo.

<sup>5</sup> *Training* costituito da incontri in presenza nei locali dell'Università e da momenti di autoformazione, volti ad analizzare, riflettere, discutere e documentare l'esperienza messa in atto nella scuola.



**Figura 1.** Workshop: una sessione di giochi proposti<sup>6</sup>.

### 3.2 Analisi dei dati

Tutti i dati raccolti (risposte aperte del questionario, narrazioni nei momenti di *debriefing*, post-it, materiale fotografico)<sup>7</sup> sono stati trasformati in testo e analizzati secondo le procedure tipiche della *Grounded Theory* (Charmaz 2014), con una codifica dapprima aperta (che implica la definizione di prime etichette descrittive), poi focalizzata (che consiste nel raggruppare le occorrenze più frequenti o più pregne di significato) e infine teorica, che ha permesso di costruire alcune categorie interpretative e proprietà (cfr. *infra*, par. 3.3).

### 3.3. Alcuni esiti del percorso

Il materiale fotografico raccolto mostra che bastano poche ore perché l'atmosfera del gruppo si trasformi: i volti dei partecipanti diventano più distesi, la postura aperta verso l'altro, diminuisce la distanza interpersonale; risate, gioia, intensi sguardi, abbracci, talvolta qualche lacrima dipingono l'esperienza di ogni gruppo. Le trascrizioni evidenziano che le condivisioni diventano sempre più partecipate e connesse a contenuti emotivi di maggiore profondità.

La Tabella 1 presenta sinteticamente le categorie e le proprietà emergenti dall'analisi, riportando per ciascuna di esse alcune unità di testo significative, con le parole degli studenti.

<sup>6</sup> Cfr. Ayalon 2005; Loos 1989: 67, 45, 99; Platts 1996/2022: 56, 57, 80, 112, 118, 119, 120, 126, 131, 137, 138, 141, 145, 154, 155, 159, 160; Zagatti 2013. Alcuni giochi sono stati creati da chi scrive.

<sup>7</sup> Nel sito Internet personale di chi scrive (<https://www.giovanmalusa.it/formazione/giocando-si-impara-1>), sono consultabili alcune immagini.

BENESSERE RELAZIONALE	<p>Dal disagio alla confidenza</p> <p>Divertirsi insieme</p> <p>Sperimentare un senso di appartenenza</p> <p>Ascoltare con empatia/prendersi cura</p>	<p><i>Inizialmente mi sono sentita in imbarazzo, al procedere della giornata mi sono sentita maggiormente parte del gruppo riuscendo a mettermi in gioco un po' di più. Mi sono sentita rilassata, più leggera (fuori lo stress), libera. Sensazione di benessere, gioia.</i></p> <p><i>...man mano che il tempo passava mi sono divertita sempre di più insieme alle mie compagne e ai miei compagni. Ridere.</i></p> <p><i>Il clima del gruppo è migliorato attraverso i vari giochi, siamo partiti come singoli individui e abbiamo finito come gruppo. Anche io faccio parte del gruppo!</i></p> <p><i>Ho imparato a prestare attenzione all'altro... ad entrare in empatia con i miei compagni, ascoltare e comprendere l'altro. Ho sentito che anche l'altro si è preso cura di me.</i></p>
SCOPRIRE SE STESSI, GLI ALTRI	<p>Sentirsi/conoscersi attraverso il corpo</p> <p>Essere più consapevoli della propria comunicazione non-verbale</p> <p>Conoscere l'altro attraverso il corpo</p> <p>Riconoscersi nell'esperienza dell'altro</p> <p>Sperimentare percorsi creativi</p> <p>Contattare dimensioni interiori</p>	<p><i>Mi sono messa in gioco cercando di sentire il mio corpo, le mie emozioni e di capirne il senso. Ho conosciuto una parte di me che non sapevo esistesse.</i></p> <p><i>Mi sono particolarmente piaciuti i giochi dello specchio e dell'elefante perché mi hanno permesso di lavorare sulle mie competenze dell'ascolto dell'altro e sulla capacità di comunicare non verbalmente.</i></p> <p><i>Ho imparato a prestare attenzione all'altro... ad entrare in empatia con i miei compagni, ascoltare e comprendere l'altro. Conoscersi attraverso i movimenti, i sorrisi.</i></p> <p><i>Questo laboratorio è stato una vera svolta per me, in quanto non mi aspettavo di poter imparare così tanto su di me e sui miei compagni in così poco tempo. I giochi sono stati estremamente utili per entrare in empatia e conoscere meglio gli altri.</i></p> <p><i>Mi sono sentita libera di esplorare e di esprimere il mio mondo interiore... Mi sono sentita libera di sperimentare – svincolata da regole – e ho potuto utilizzare la mia creatività.</i></p> <p><i>Prendersi del tempo per lavorare su noi stessi anche in università... Ho percepito la dimensione più spirituale del gruppo. Mi sono sentita connessa con gli altri. Ho imparato ad ascoltare le mie intuizioni...</i></p>
APRIRSI ALLA DIVERSITÀ	<p>Sperimentare il non-giudizio</p> <p>Sperimentare fiducia</p> <p>Trovare soluzioni insieme, collaborare</p> <p>Superare stereotipi e pregiudizi</p> <p>Ribaltamento di ruoli</p>	<p><i>Fin dal primo momento la formatrice ci ha accolti senza pregiudizi ma lasciandoci esprimere liberamente. Lasciare i giudizi fuori dalla porta! Atmosfera di accettazione autentica.</i></p> <p><i>Ho provato curiosità, fiducia, lealtà, amicizia. Mi sono sentita ascoltata, capita, conosciuta. Ho ascoltato e ho osservato.</i></p> <p><i>Il laboratorio [...] Davvero bello anche per noi ragazzi/e, è un modo per creare sinergia e cooperazione all'interno di gruppi "dati per scontato" in università.</i></p> <p><i>Mi sono sentita rilassata e libera di esprimermi senza paura di essere giudicata</i></p> <p><i>Ho imparato a mettermi nella prospettiva dell'altro, a guardare l'altro con occhi nuovi... L'attenzione alle piccole cose, mettendomi nei panni dell'altro.</i></p>
CRESCITA PROFESSIONALE	<p>Sperimentare direttamente nuove strategie</p> <p>Iniziale acquisizione di nuove competenze emozionali</p> <p>Bisogno di ulteriori spazi formativi</p>	<p><i>Il laboratorio è stata un'occasione per imparare qualcosa di nuovo, stupendo, funzionale e altamente costruttivo del nostro futuro ruolo professionale. Abbiamo sperimentato su noi stessi come ci si sente e quali sono le emozioni che intercorrono dentro di noi mentre si fa l'esperienza... Il gioco coinvolge a qualsiasi età.</i></p> <p><i>Il laboratorio mi ha dato la possibilità di conoscere una nuova metodologia che in futuro potrò attuare in classe e, in tempi più vicini, potrebbe essere di spunto per altri ambienti educativi in cui potrei entrare. Ho capito che rispettare i tempi e gli spazi dell'altro sono alla base per creare un clima inclusivo.</i></p> <p><i>Aumenterei le ore perché è davvero molto coinvolgente ed interessante. Dovrebbero esserci maggiori proposte come queste nel corso di studi. Questa è vera formazione!</i></p>

**Tabella 1.** *Categorie, proprietà e unità di testo.*

#### 4. Riflessioni conclusive

Gli esiti di questo studio mostrano la percezione negli studenti coinvolti di una crescita personale e professionale sul piano socio-emotivo, con la richiesta di ulteriori tempi formativi di approfondimento. Il percorso ha permesso di sviluppare una maggiore consapevolezza dei numerosi messaggi, anche impliciti, connessi con la comunicazione verbale e non-verbale e di promuovere una iniziale competenza emozionale in un clima formativo gioioso, che comprende una più ampia visione di benessere relazionale.

Tuttavia *accogliersi* e *accogliere l'altro* sono processi che necessitano di tempi e spazi formativi adeguatamente pensati e progettati (Malusà 2019). Una decina di ore di formazione non è certo sufficiente per acquisire le competenze socio-emotive necessarie per gestire dinamiche complesse nella scuola, ma permette almeno di cominciare a esplorare le proprie modalità comunicative (anche non verbali) e gli spazi, spesso dimenticati, abitati dal proprio «bambino interiore» (Assagioli 1988), che unisce tutti e ciascuno.

I Giochi della Fondazione Findhorn, infatti, comprendono una dimensione corporea, relazionale, metaforica e di meta-cognizione che permette di rielaborare l'esperienza giocosa dell'incontro, coinvolgendo livelli interiori sempre più profondi. L'integrazione «sentita» dell'esperienza corporea, definita anche come «pratica educativa incarnata» (Francesconi, Tarozzi 2012: 280) riveste un ruolo cruciale nello sviluppo personale per facilitare una maggiore consapevolezza. Così intesi, i giochi cooperativi permettono la conoscenza di sé e dell'altro e il superamento di stereotipi e pregiudizi attraverso un percorso in cui la dimensione corporea trova uno spazio privilegiato.

Sarebbe quindi auspicabile una rivisitazione del paradigma della formazione insegnanti, prevedendo già dai banchi universitari adeguati spazi anche esperienziali dedicati ad affinare quella competenza socio-emotiva indispensabile per promuovere l'inclusione e un'«educazione del sentire» (Bruzzone 2022) nei contesti complessi che la scuola presenta.

#### Riferimenti bibliografici

- Assagioli, R. 1988. *Lo sviluppo transpersonale*. Roma. Astrolabio.
- Ayalon, O. 2005. *Once upon a Bridge. Metaphoric Cards*. URL: <https://shorturl.at/bdklv> (ultimo accesso: 31.08.2023).
- Balduzzi, L. (a cura di) 2002. *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano. La Nuova Italia.
- Bertolini, P. 1982. *Il gioco nella formazione della personalità*. In Callari Galli (a cura di) 1982: 10-20.
- Bombieri, R. 2021. *Social and Emotional Learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico*. «Ricercazione», 13: 147-164.
- Bruzzone, D. 2022. «L'orrore e l'incanto»: le cose, i valori e l'educazione del sentire. «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», 36: 15-34.
- Callari Galli, M. (a cura di) 1982. *Voglia di giocare. Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche*. Milano. Franco Angeli.
- Charmaz, K. 2014. *Constructing Grounded Theory*. London. Sage.
- Contini, M., Manini, M. (a cura di) 2007. *La cura in educazione*. Roma. Carocci.
- Cusmai, M., Cresci, M. 2021. *Apprendimento esperienziale e giochi cooperativi: emozioni e*

- storie che connettono. «FOR» 1: 15-21.
- DeSeCo 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris. OECD Publishing.
- Farné, R. 2016. *Per una fenomenologia del gioco*. «Encyclopaideia», 20: 30-52.
- Francesconi, D., Tarozzi, M. 2012. *Embodied Education. A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment*. «Studia Phaenomenologica», 12: 263-288.
- Goleman, D. 1996. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano. RCS.
- Iori, V. 2002. *Dal corpo-cosa al corpo progetto*. In Balduzzi (a cura di) 2002: 3-16.
- Kankaraš, M., Suarez-Alvarez, J. 2019. *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. DOI: <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ). Prentice Hall.
- Loos, S. 1989. *Novantanove giochi cooperativi*. Torino. EGA.
- Malusà, G. 2019. *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano. Franco Angeli.
- 2020. *Playing as You Learn. Facilitating an Inclusive Climate through the Findhorn Games*. In International Association for Intercultural Education (ed.) 2020. *Another Brick in the Wall. Conference Proceedings*. Amsterdam. IAIE: 203-219.
- 2023. *Social-Emotional Learning through Cooperative Games in Initial (Pre)Primary Teacher Education. A Case Study*. Paper presentato all'VIII Convegno nazionale «Didattica e inclusione scolastica». Libera Università di Bolzano, 3-4 marzo 2023. URL: <https://shorturl.at/yBEM1> (ultimo accesso: 31.08.2023).
- Manini, E. 2007. *Relazioni di cura, tempi e contesti*. In Contini, Manini (a cura di) 2007: 16-25.
- Manuzzi, P. (a cura di) 2009. *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*. Pisa. Edizioni ETS.
- Mortari, L. 2021. *La scuola al tempo del Covid-19: vissuti dei docenti*. Verona. Edizioni Universitarie Cortina.
- OECD 2015. *The OECD Learning Compass 2030*. URL: <https://shorturl.at/lvRS2> (ultimo accesso: 31.08.2023).
- Platts, D. E. 1996/2022. *Playful self-discovery. A Findhorn Foundation Approach to Building Trust in Groups*. Findhorn (Scotland). Findhorn Press (trad. it. a cura di I. Popani. *Giochi che trasformano. Trovare l'armonia del gruppo e scoprire se stessi con il gioco*. 2<sup>a</sup> ed. Bellaria. Trigono Edizioni).
- Zagatti, F. 2009. *A partire dai corpi. Tracce linguistiche e messaggi di cura in educazione*. In Manuzzi (a cura di) 2009: 51-86.
- 2013. *Corso di Danza di Comunità*. Rovereto. CID (documento non pubblicato).